



Programa de Promoción de la Reforma
Educativa en América Latina y el Caribe

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación

La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas

Santiago Cueto



Grupo de Análisis para el Desarrollo

>>> Para comentar esta publicación vaya a:
<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/la-evaluacion-estandarizada-de-la.html>

(PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano con sede en Washington, D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), GE Foundation International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Banco Mundial, entre otros. Las opiniones expresadas en este documento son responsabilidad del autor y no comprometen al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: Estado de la cuestión y algunas propuestas

Santiago Cueto¹
GRADE

Resumen

A pesar de que de diferentes formas la educación cívica en un sentido amplio siempre ha sido un elemento, explícito o no, de la educación escolarizada, en los últimos años se podría decir que se ha buscado orientarla de manera diferente. Así, lo que era educación cívica centrada en el conocimiento de leyes, derechos, deberes e instituciones ha ido deviniendo en educación ciudadana, con una orientación hacia el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para el desempeño activo en sistemas democráticos. Aún más, recientemente se ha buscado vincular la educación ciudadana al análisis y perspectivas de solución eventual de problemas que aquejan la región desde hace mucho, como por ejemplo la discriminación (o incluso exclusión) de ciertos grupos (por ejemplo indígenas, mujeres o personas con discapacidad), la pobreza, el cuidado del medio ambiente, la corrupción y la violencia en sus diferentes formas. Implementar un modelo coherente de educación ciudadana en el sistema educativo formal trae consigo una serie de retos, entre ellos el de constatar si es que cumple con el objetivo de lograr más y mejores aprendizajes y hábitos democráticos entre los estudiantes. En el presente estudio se presentan y discuten algunas concepciones contemporáneas sobre el sentido de la educación ciudadana y algunas evaluaciones internacionales realizadas por la IEA y nacionales en América Latina, en Chile, Colombia, México y Perú, incluyendo sus principales resultados. En la última sección se proponen algunas alternativas para evaluaciones futuras, que en opinión del autor deberían abarcar algunos dominios considerados en evaluaciones actuales, como conocimientos, reflexión crítica, actitudes y valores ciudadanos, pero también se sugiere evaluar, en muestras reducidas, las habilidades y conductas democráticas de los estudiantes, expresadas de manera individual y/o grupal, en ambientes escolares.

¹ El autor agradece los valiosos comentarios de Patricia Arregui, coordinadora del GTEE de PREAL, a una versión preliminar del presente documento.

Introducción

En las últimas dos décadas el incremento de las evaluaciones estandarizadas² de rendimiento escolar, a nivel regional, nacional o internacional, ha sido notable en América Latina. Es claro sin embargo que las evaluaciones en la región se han focalizado principalmente en lenguaje y matemática. Hay muchos y buenos argumentos para defender la importancia de los aprendizajes en estas áreas, como por ejemplo la correlación entre el rendimiento en estas áreas y las posibilidades de acceder a la educación superior y la importancia de contar con habilidad verbal y matemática para poder desempeñarse bien en otras áreas del currículo, pero aquí quisiéramos recordar el fin último de la educación como un esfuerzo programado desde la sociedad para actualizar el potencial humano de todos de una manera integral, es decir incluyendo conocimientos, valores y conductas vinculadas a los diferentes aspectos del currículo. Muchos sistemas nacionales parecen haber olvidado esto, al concentrar sus esfuerzos de mejora educativa en prácticas de responsabilización (*accountability*). Estos modelos usan resultados de pruebas, por lo general en lenguaje y matemática, para tomar decisiones sobre los estudiantes (por ejemplo si se gradúan), los profesores (por ejemplo incentivos económicos si sus estudiantes mejoran el rendimiento y despido si es que repetidamente no avanzan) o las escuelas (por ejemplo cierre de escuelas con repetido bajo rendimiento). La discusión de las virtudes y defectos de los modelos de responsabilización educativa exceden lo previsto para el presente documento, pero es importante destacar que en algunos países donde se implementa generalizadamente, como los Estados Unidos, muchos autores han enfatizado el sentido integral de la educación, incluyendo el desarrollo de habilidades ciudadanas y democráticas, como resultado y también base del proceso educativo (ver por ejemplo Hinde, 2008).

Así, desde la perspectiva asumida en el presente documento la educación debería buscar integrar diversos conocimientos, valores y conductas vinculados al desarrollo individual y de los grupos humanos. Esto último abarcaría el desarrollo de la educación ciudadana o para la democracia, pues esta orientación es la que daría guía al uso de las habilidades académicas. Así, la educación estaría vinculada al desarrollo individual pero también al social, buscando contribuir en la formación de sociedades más justas, con mayor equidad en las oportunidades y menores indicadores de pobreza, violencia y exclusión (Crick y Joldersma, 2007; Giroux, 1992). En la siguiente sección se presenta una definición de la educación ciudadana y se fundamenta su importancia.

El propósito del presente documento es presentar un balance sobre las tendencias en la evaluación de la educación ciudadana en América Latina y sugerir algunas pistas para su desarrollo. Se trata de un área curricular todavía poco evaluada pero que como se verá más adelante ha recibido creciente atención. Esto porque en la mayoría de países de la región los conceptos de ciudadanía y democracia aparecen como claves de la organización social. Así, no es raro ver que en documentos como por ejemplo la

² Con evaluación estandarizada me refiero a la evaluación que se hace desde una oficina central para conocer el rendimiento de estudiantes de diferentes instituciones educativas. Esta evaluación, que se realiza en condiciones estandarizadas, es decir comunes a todos, es diferente de las evaluaciones que pudiera realizar el docente de aula con fines formativos o sumativos.

Constitución de la República u otras leyes nacionales se asigne a la escuela en general, y a la educación ciudadana en particular, un rol en el desarrollo de ciudadanos informados, críticos y activos. En la primera sección del presente documento se revisan las tendencias teóricas respecto de lo que la educación ciudadana es o debería ser de acuerdo a pensadores y diseñadores de políticas. Luego se presentan experiencias de la región y otras internacionales para la evaluación estandarizada en educación ciudadana. Finalmente se presentan algunas conclusiones de lo anterior y sugerencias para futuras evaluaciones de la educación ciudadana en la región.

La educación ciudadana en América Latina

En este documento nos referimos a la educación ciudadana, educación cívica o educación para la democracia, términos que consideraremos equivalentes, como el área del currículo que se ocupa de promover conocimientos, actitudes y prácticas democráticas para la mejor convivencia social³. Giroux (1992) propone una definición de democracia vinculada a la educación: "... la democracia es al mismo tiempo un discurso y práctica que produce narrativas particulares e identidades formadas en los principios de libertad, equidad y justicia social... El reto de la democracia consiste en reconocer que educadores, padres y otros deben trabajar duro para asegurar que futuras generaciones vean la idea y práctica de la democracia como una meta valiosa en la que creer y por la que luchar." (p. 5).⁴ Para autores como Giroux el sentido de la educación debería girar básicamente alrededor del fomento de la ciudadanía y la democracia. Los Estados Unidos es un país con larga tradición democrática que ha desarrollado estándares para educación ciudadana, en donde se propone que "La meta en educación en cívica y gobierno es la participación informada y responsable en la vida política por ciudadanos competentes comprometidos con los valores y principios fundamentales de la democracia constitucional de los Estados Unidos. Su participación efectiva y responsable requiere la adquisición de un cuerpo de conocimientos y de habilidades intelectuales y participativas. La participación eficaz y responsable también es conseguida con el desarrollo de ciertas disposiciones o características del carácter que ayudan al individuo a desarrollar la capacidad de participar en el proceso político y contribuir al funcionamiento sano del sistema político y el mejoramiento de la sociedad."⁵ Así, como se puede ver en esta cita, lo que se busca es promover el desarrollo coherente de conocimientos, valores, habilidades y conductas a favor de la democracia.

La educación ciudadana puede tener diferentes nombres en los currículos nacionales y en algunos casos se le considera un tema transversal a las diferentes áreas. En Europa por ejemplo se habla de un interés renovado en la educación ciudadana, orientada a conceptos

³ Es importante notar que algunos autores se refieren a la educación cívica como el curso tradicional centrado en la memorización de contenidos, mientras que educación ciudadana o para la democracia representaría tendencias más modernas de pensamiento crítico y participación activa en la sociedad (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). La educación ciudadana está relacionada a áreas transversales del currículo como educación ambiental, educación intercultural, educación para la paz, educación en derechos humanos y educación moral, pero se diferencia de los anteriores en tanto pone énfasis en aprendizajes de diferente tipo vinculados a la institucionalidad y convivencia democrática.

⁴ Traducción del inglés al español por el autor del presente documento.

⁵ Tomado y traducido por el autor de http://www.civiced.org/index.php?page=stds_toc_intro.

como democracia, diversidad, globalización, desarrollo sostenible, imperialismo y poder, prejuicio, discriminación y racismo, migración, identidad y diversidad, perspectivas múltiples y patriotismo y colonialismo (Osler y Starkey, 2005). Estos temas sin duda tienen que ver con la historia de Europa y de hecho esto es una constante en las tendencias en educación ciudadana reciente, pues se estima que su desarrollo debe estar conectado al contexto social y político pasado y presente de cada país, planteando retos para el desarrollo y la integración. En muchos países desarrollados la educación ciudadana está motivada por indicadores coyunturales de la democracia como por ejemplo una tendencia a la disminución en el número de votantes (Print, 2007⁶), aún cuando votar es apenas una de las formas de demostrar conductas políticas o de participación activa en la sociedad⁷.

El interés renovado por la educación ciudadana viene principalmente de una convicción por parte de las elites educativas y políticas de que la democracia es el mejor sistema político disponible y debe ser profundizado vía diferentes instituciones, entre ellas la educación formal. Hay datos que sugieren que la democracia no es valorada suficientemente por el público en general de la región. Por ejemplo en el informe más reciente del *Latinobarómetro* (2008) se reporta que el grado de satisfacción de los ciudadanos con la democracia iba de 16% (Perú) a 71% (Uruguay); este último fue el único país en que más de la mitad de los encuestados declaró sentirse satisfecho con la democracia (el segundo fue Venezuela con 49%). Las explicaciones para esta insatisfacción tendrían que ver con los persistentes niveles de pobreza e inequidad, que en opinión de muchos encuestados no habrían mejorado en la transición de regímenes dictatoriales a democráticos, abriendo la posibilidad por lo tanto de volver a sistemas no democráticos de izquierda o derecha. El reto estaría en “establecer un círculo virtuoso entre institucionalidad democrática y cultura política democrática a través de la educación” (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005, p. 1). Para ello, dicen estos autores, se debe fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas entre los estudiantes, que incluirían conocimientos, habilidades y actitudes democráticas.

Relacionado a lo anterior, a menudo se concibe la educación ciudadana como el instrumento para promover valores que estarían a la base de una democracia plena. Entre estos valores tal vez el más relevante para la región sea la equidad. Como se ha reportado ampliamente, Latino América es la región en que hay mayores brechas entre el grupo de mayor y menor ingreso (ver por ejemplo cifras en Espínola, 2005b). La equidad se manifiesta también en la asociación entre indicadores de desarrollo humano y pertenencia a un grupo étnico, zona de residencia (por ejemplo urbano versus rural), género, educación de los padres y discapacidad, entre otros. De hecho en algunos casos varias condiciones de inequidad se superponen. Por ejemplo en América Latina muchos indígenas viven en zonas rurales en condiciones de alta pobreza, y entre ellos son las mujeres las que presentan mayores índices de analfabetismo. En este campo específico, el reto en concepciones contemporáneas de educación ciudadana es incluir el respeto por la

⁶ Se debe recordar que en muchos países desarrollados votar es un derecho y no una obligación.

⁷ Otras formas pueden ser participar en asociaciones, voluntariado, inscripción en partidos políticos y trabajo partidario, fomentar iniciativas para peticiones nacionales o locales, boicot contra ciertas iniciativas y similares (Print, 2007).

diversidad cultural en las propuestas educativas, en vez de continuar con modelos tradicionales que buscaban asimilar a grupos minoritarios a la cultura dominante.⁸ Pero más allá de indicadores socioeconómicos que evidencien diferencias entre grupos, investigaciones recientes han empezado a considerar también la importancia de la equidad en las oportunidades educativas disponibles para cada uno de estos grupos (Paes de Barros, Ferreira, Molinas y Saavedra, 2008; Reimers, 2000).

En años recientes, el BID ha producido varios importantes documentos sobre educación ciudadana en la región. En uno de ellos se hace una revisión de las concepciones de educación ciudadana internacionales y en algunos países de América Latina. La definición que adoptan es la del Consejo de Europa del 2004: “La educación para la ciudadanía y la democracia es un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (citado en Espínola, 2005b, p. 3). De esta definición se destaca que se inicie a partir de la secundaria (v. gr. dirigida a jóvenes y adultos, aunque como se verá más adelante esta es una idea debatida) y que el concepto de democracia no sea de sumisión y elección de representantes sino que se estimule que los ciudadanos se involucren en sus entornos locales y nacionales.

La educación ciudadana a menudo es considerada parte de las ciencias sociales dentro del currículo escolar, incluyendo historia, geografía, economía y similares. Si bien el tema aparece en los currículos de primaria, es a menudo en secundaria que adquiere mayor presencia. En un estudio reciente para la región, Reimers y Villegas-Reimers (2005) analizaron las prácticas en esta área en escuelas secundarias de 11 países de América. Los resultados sugieren que todos los países incluyen temas vinculados a ciudadanía en sus currículos, aunque la intensidad (en horas y grados) y la nomenclatura y énfasis de los programas es variada; es notable sin embargo que para la mayoría el curso formal vinculado a estas temáticas se da en secundaria (aunque con excepciones, como por ejemplo Colombia que lo incluye en todos los grados). Los autores notan además la falta de estándares respecto de lo que consistiría una educación ciudadana de calidad y el escaso número de evaluaciones estandarizadas o estudios empíricos sobre el tema.

En el libro de Espínola (2005b) se discute la situación actual sobre educación ciudadana en tres países de la región. Así, en el capítulo sobre Chile, Cox (2005) encuentra que en los años 90 (luego del fin del régimen militar y reinicio de la democracia) se dio una transformación en esta área que pasó de ser un curso tradicional de educación cívica, centrado en la adquisición de conocimientos sobre institucionalidad política y restringido al final de la secundaria, a uno en formación ciudadana, que buscaba el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades en una diversidad de problemas de la sociedad chilena y abarcando diversos grados y cursos. El año 2004 la Comisión Nacional de Formación Ciudadana propuso cambios en el currículo orientados a reforzar aprendizajes vinculados a la ciudadanía democrática, vinculados tanto a aprendizajes formales como a debates y experiencias democráticas en la escuela y servicio a la comunidad.

⁸ Para una discusión de concepciones “asimilacionistas” en educación ciudadana ver Banks (2008).

En el estudio sobre Colombia, Jaramillo (2005) refiere que el punto de partida para este tipo de programas es el consenso entre los sectores democráticos de lo grave que es la situación de violencia en ese país y la importancia de concederle a la educación un rol en su disminución: “Es imprescindible formar personas solidarias, sensibles, críticas, respetuosas, justas, libres y autónomas con sentido de pertenencia a una comunidad, capaces de solucionar conflictos por vías pacíficas, pero aceptando que existe el conflicto y que éste importa para construir una sociedad participativa y democrática que reconoce las diferencias” (p. 91). Colombia pareciera ser el único país de Latino América que cuenta con estándares de competencia ciudadanas (Ministerio de Educación, 2003). Las competencias ciudadanas son definidas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (p. 8). Las competencias ciudadanas se han organizado en tres grupos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. A partir de estos se han elaborado estándares para orientar el trabajo docente en el aula, evaluaciones estandarizadas de los estudiantes (estas se presentan más adelante) y organizado talleres y foros de discusión a diferentes niveles. El documento citado contiene estándares de acuerdo al grado de estudios, competencias ciudadanas y habilidades personales involucradas. También se ofrecen herramientas para la formación ciudadana: formulación de preguntas clave para la discusión y elaboración de proyectos, compartir experiencias que apunten al desarrollo de las competencias planificadas y generación de espacios de convivencia que faciliten la formación en ciudadanía. Se prevé que el desarrollo en ciudadanía no involucre solamente un curso sino que sea un área transversal, además que requiera la acción concertada de otros actores sociales como la familia, comunidad y medios de comunicación.⁹

En el estudio sobre México, Gómez-Morín (2005) señala algunos datos que sirven para estructurar programas de educación ciudadana. Así, la corrupción en el sector educación es notable, en particular el poco respeto a la ley (por ejemplo se menciona que 60% de los profesores mexicanos piensa que para entrar al sistema se debe sobornar). De manera similar se da importancia a la lucha contra el narcotráfico y consumo de drogas. Como en otros países, en años recientes México ha buscado reformar la educación ciudadana. De ser un curso limitado a la secundaria se ha concebido una estructura que abarca este y niveles previos. Así, la formación cívica y ética tiene tres ejes formativos: formación ética, formación para la vida y formación ciudadana. Hay dos cursos formales sobre esta temática en la secundaria: Formación Cívica y Ética (obligatorios), y Formación Ciudadana hacia una Cultura en la Legalidad (se ha implementado recientemente y estaría en proceso de universalización). Más allá de los cursos, se busca promover la formación cívica y ética a través de enfoques afines (como educación intercultural y educación ambiental) y de prácticas cotidianas (por ejemplo de respeto a los demás y la ley) en las escuelas y fuera de ellas. Como se mencionó antes, la educación ciudadana puede ser abordada desde diversos temas específicos, como los recién mencionados, y no solamente desde temas clásicos de democracia, deberes y derechos ciudadanos.

⁹ En el Anexo 1 se incluyen los estándares colombianos. En el Anexo 2 se incluyen los Estándares Nacionales de Cívica y Gobierno desarrollados por el Centro de Educación Cívica de los Estados Unidos (tomados de <http://www.civiced.org/index.php?page=stds>).

Más allá de su concepción en el currículo y su importancia en las escuelas, es interesante analizar cómo se debería enseñar educación ciudadana. Se trata sin duda de un tema complejo y debatido. Cox, Jaramillo y Reimers (2005) han revisado tendencias internacionales contemporáneas y sugerido que no debería ser un curso limitado a los últimos años de la secundaria sino que la educación ciudadana debería tener a la vez presencia formal como área curricular y ser un tema transversal a ser tratado en otros cursos. El objetivo para estos autores sería el desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas, que estarían vinculadas a conocimientos (principalmente de institucionalidad democrática y derechos y deberes ciudadanos), habilidades (de comunicación, pensamiento crítico y resolución de conflictos, entre otras) y actitudes y valores vinculados a la democracia. Todo esto en ambientes educativos que modelen estas competencias y den oportunidades a los estudiantes de ejercitarlas (por ejemplo vía mecanismos de participación y representación democrática escolar y oportunidad para debatir temas sociales complejos). Los autores sugieren la importancia de alinear el currículo, los textos, la capacitación docente y la evaluación en educación ciudadana, de modo que cada componente refuerce los otros. Adicionalmente la escuela podría promover aprendizajes a partir de la participación de los estudiantes en actividades en beneficio de la comunidad.¹⁰ Un tema que ha sido poco tratado por los autores es la evaluación de la educación ciudadana en el aula, que por lo discutido hasta aquí debería trascender la pura repetición memorística de leyes e instituciones. Volveremos sobre este tema en el siguiente capítulo.

En cuanto a prácticas docentes que influyen la conducta cívica, un estudio reciente de Kaen y Sporte (2008) en escuelas con estudiantes de bajo nivel socioeconómico en Chicago encontró que “las experiencias que se enfocan directamente en temas de cívica y política y en formas de actuar (por ejemplo participar en proyectos de aprendizaje de servicios, seguimiento de eventos actuales, discusión de problemas en la comunidad y formas de responder, proporcionar a los estudiantes un ambiente en el aula en el que el diálogo abierto sobre temas controversiales es común y donde los estudiantes estudian temas que les importan, y estar expuestos a modelos cívicos) son medios altamente eficaces para promover el compromiso con la participación cívica”(p. 754). También encontraron que factores de la familia, como discusiones con los padres sobre temas de coyuntura social, o del vecindario, como por ejemplo ver a vecinos comprometidos con tareas de mejora de la comunidad, también se asociaba con un mayor compromiso del estudiante por la participación cívica.

Si bien la educación ciudadana puede ser un curso independiente, varios autores han sugerido que se traten temas pertinentes en otras disciplinas claramente afines como ciencias sociales (incluyendo historia, geografía y economía), lenguaje e incluso algunas aparentemente menos conectadas como educación física, ciencias naturales y matemática. Por otro lado, Cox, Jaramillo y Reimers han resaltado el apoyo político que la educación ciudadana debería tener para convertirse en un área relevante del currículo escolar.

¹⁰ La anterior es un breve resumen de la interesante discusión que sobre el tema ofrecen los autores. Sugerimos a los interesados consultar directamente el documento en el portal del BID: <http://www.iadb.org/research/search.cfm?language=S&cluster=mico&page=3>.

Lamentablemente, es común que en los países de la región los gobiernos envíen señales contrarias a la pluralidad democrática que la educación ciudadana promueve; el discurso y las prácticas deben ir de la mano, en lo posible además con apoyo de los medios de comunicación.

Queda claro a partir de esta breve revisión que se espera que la educación ciudadana se aparte de los extremos del relativismo por un lado y del adoctrinamiento por otro. El relativismo estaría reflejado en concepciones y prácticas docentes que promuevan que “todo vale”, con tal que cuente con un razonamiento convincente del propio individuo o su grupo social. Así por ejemplo, en sociedades con altos niveles de competitividad como las que vivimos en la región muchos podrían encontrar justificaciones racionales para buscar el beneficio personal a costa de los males de otros, aún sin llegar a la ilegalidad. La educación ciudadana en cambio, tal cual fue descrita antes, debería promover formas concretas de equidad, solidaridad y colaboración. En el otro extremo, la educación ciudadana se debería apartar de buscar que los estudiantes aprendan verdades absolutas, ya que esta práctica es típica de sistemas educativos que fomentan el adoctrinamiento. Por ejemplo recientemente en varios países de la región en zonas dominadas por grupos políticos radicales se han organizado “escuelas populares” que promovían que los estudiantes memoricen y repitan consignas, vinculadas a menudo con violencia, con poco o ningún espacio para la discrepancia. En cambio la educación ciudadana debería buscar desarrollar en los estudiantes formas críticas de ejercer la democracia que lleven a su constante perfeccionamiento (Benninga, 1991).

A continuación se resumen algunas investigaciones empíricas sobre educación ciudadana en América Latina (las evaluaciones estandarizadas se presentan en el siguiente capítulo). En Perú, Barrantes, Peña y Luna (2008) realizaron un análisis cualitativo de discursos docentes en dos regiones pobres de los Andes. Encontraron que en el discurso oficial y en el currículo hay un gran énfasis en la educación ciudadana como área del currículo y tema transversal desde la primaria. Incluso esto se refuerza por la inclusión de prácticas de tutoría y orientación escolar que deberían fomentar prácticas democráticas. Adicionalmente en muchas escuelas funcionan municipios escolares, con representantes de los estudiantes elegidos democráticamente. Sin embargo el modelo de actualización docente sigue siendo uno de transmisión vertical de conocimientos, por el cual los funcionarios del Ministerio capacitan a especialistas de órganos intermedios, que a su vez deben capacitar a docentes. Así, se produce una suerte de “teléfono malogrado” que repite modelos tradicionales de educación cívica centrados en la memorización de contenidos y énfasis en que los ciudadanos deben cumplir sus obligaciones (por ejemplo votar en las elecciones). Incluso muchos funcionarios añoran cuando se tenía la instrucción premilitar en la secundaria (de hecho varias encuestas han mostrado que muchos ciudadanos en ese país favorecen la inclusión de este curso en el currículo, de modo que los estudiantes memoricen leyes y aprendan diversas prácticas militares como una forma de aprender disciplina y aprender a amar a la patria). Los autores citan a un funcionario educativo regional: “Antes había... educación que se formaba militarmente y de los policías... Sí es importante, al joven le forma el carácter, aunque otros dicen que no. Le forma el carácter y la disciplina, o sea la inserción a la sociedad.” (p. 26). Está claro que el modelo de inserción a la sociedad en esta cita es diferente del propuesto por

la educación ciudadana referida antes, que por ejemplo favorecería el desarrollo del pensamiento crítico. Otro aspecto interesante del estudio es que los docentes a menudo no contaban con materiales adecuados al nuevo discurso de educación ciudadana que propone el currículo peruano.¹¹

De la anterior breve revisión se puede concluir lo siguiente:

1. La educación ciudadana es un área del currículo que cuenta con considerable interés en los países de Latino América. Este interés puede estar relacionado a la transformación gradual pero creciente experimentada en las últimas décadas hacia gobiernos democráticos. El interés por la educación ciudadana se ha visto también en instituciones multilaterales, ONG (por ejemplo de derechos humanos) y otras que promueven el desarrollo social. También es notable un creciente interés en el tema por parte de los evaluadores educativos (ver siguiente sección), aunque la investigación empírica sobre el tema parecería ser escasa en comparación con las discusiones teóricas sobre lo que la educación ciudadana debería ser.
2. En todos los países de la región para los que se tiene información existe alguna variación de curso formal que abarque temas de cultura cívica, ciudadanía y/o democracia. Los autores a menudo consideran que para ser exitoso el curso debe prever incorporar aspectos de la historia y coyuntura local, regional y nacional, pero también relacionarse a tendencias democráticas vinculadas a la globalización (v. gr. ningún país o región debería ignorar los temas de relevancia social locales ni ignorar las tendencias en movimientos democráticos en otras partes del mundo). El modelo de democracia que se busca promover es de un ciudadano informado y proactivo, interesado en mejorar la integración social y calidad de vida de su país y localidad, y capaz de cumplir con sus obligaciones y ejercer sus derechos.
3. La educación ciudadana como área formal (v. gr. curso con horas asignadas) se planifica principalmente para cursos en la secundaria (que coinciden con los años previos al ingreso a la adultez que conlleva al derecho y/o obligación formal de votar). En varios países sin embargo también se ha incorporado la educación ciudadana en la educación primaria y/o se le considera un tema transversal que debe ser tratado en otras áreas del currículo.
4. La educación ciudadana debería incorporar diferentes formas de aprendizaje. En primer lugar se debe aprender de manera cognoscitiva, por ejemplo aprender el nombre y funciones de las principales instituciones democráticas nacionales y locales y los deberes y derechos de los ciudadanos, así como también aprender a desarrollar estrategias de pensamiento crítico con base en evidencias. En segundo lugar se esperan aprendizajes a nivel emocional, que tienen que ver con actitudes y valores necesarios en una sociedad democrática, como por ejemplo equidad, honestidad, responsabilidad, respeto y tolerancia por la diversidad. Finalmente se espera que los estudiantes aprendan conductas sociales y democráticas y las

¹¹ Recientemente la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* publicó un número especial dedicado a la educación en valores (Vol 7. No 2), editado por Bonifacio Barba. Si bien la educación en valores no tiene los mismos fines que la educación ciudadana, hay entre ambas una vinculación conceptual clara en cuanto ambas tienen una vinculación con la conducta moral.

ejerciten localmente (ya sea en órganos de gobierno de la escuela o incluso participando en la comunidad); así, han pasado ya los días en que con la educación ciudadana se buscaba solamente el aprendizaje memorístico de artículos de la Constitución o las atribuciones asignadas a cada uno de los poderes del Estado.

5. Más allá de su lugar entre las áreas del currículo, la tendencia reciente es a incorporar prácticas democráticas al trabajo escolar y de aula, de modo que se modelen pensamientos, actitudes, valores y conductas para los estudiantes. La fundamentación para esto es que la escuela comunica y educa a través de su ejercicio cotidiano, tanto o más que a través del discurso pedagógico.
6. Para su desarrollo la educación ciudadana necesita del apoyo político de instituciones del Estado y la sociedad civil, de la familia, la opinión pública y los medios de comunicación; no debe ser vista como una responsabilidad exclusiva del docente o la escuela pues los estudiantes están inmersos en otros contextos sociales que pueden anular lo que aprenden en la escuela. De hecho hay muchas instituciones de la sociedad civil, como por ejemplo ONG que trabajan en temas de derechos y ciudadanía, y del Estado, como organismos electorales y gobiernos locales, que educan para la democracia. Una revisión de todos ellos sin embargo excede los límites del presente análisis, que se centra principalmente en el rol de la escuela y la evaluación de estudiantes.

Vista así, los desafíos de la educación ciudadana en América Latina son enormes pues lo que se pretende es desarrollar en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos y formas de razonar, sentimientos y habilidades que en gran medida no existen actualmente en la población adulta (incluyendo seguramente a muchos de los docentes escolares a cargo de los cursos de ciudadanía, que han vivido gran parte de su vida bajo regímenes dictatoriales o democráticos pero de escasa participación ciudadana) ni son modelados por muchos de los políticos y líderes sociales más influyentes. En un sentido la educación ciudadana no cuenta con el prestigio de las áreas consideradas pilares del currículo, como son matemática y lenguaje, aunque por otro, como se vio antes, muchos la consideran fundamental para el desarrollo social de la región. Sin embargo, educación ciudadana es una de las pocas áreas que ha sido evaluada de manera estandarizada en proyectos nacionales e internacionales, como se describe a continuación. Esto puede ser considerado una reafirmación de la creciente importancia que este tema genera entre diversos sectores de la población.

La evaluación de la educación ciudadana

La evaluación de aprendizajes en educación ciudadana ha sido realizada internacionalmente en los estudios de la IEA y también en algunos países de la región. En la presente sección se presentan brevemente los resultados de ambas.

Las evaluaciones de educación cívica de la IEA

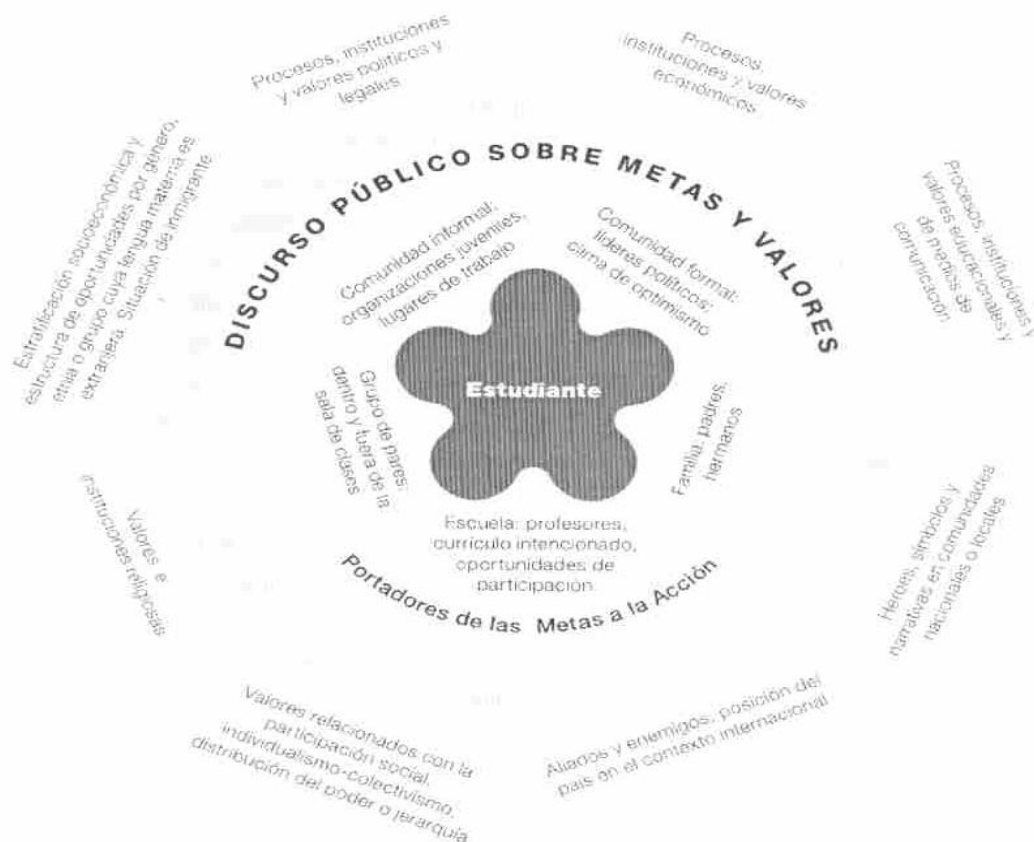
La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, IEA por sus siglas en inglés¹², es una organización internacional independiente fundada en 1958. La IEA ha organizado evaluaciones y estudios internacionales comparativos del rendimiento escolar. Sus estudios sobre ciencia y matemática (TIMSS) y lectura (PIRLS) han tenido varias rondas de recolección de datos y producido interesantes resultados e informes de rendimiento escolar. Varios países latinoamericanos han participado en estas evaluaciones. En educación cívica se han organizado tres evaluaciones: en 1971 se recolectó data como parte del estudio de seis áreas curriculares en pocos países. El segundo estudio recolectó data en 1999 y publicó varios informes los años siguientes, ampliando la cobertura curricular y de países lograda en el primer estudio. El tercer estudio está actualmente en marcha y no cuenta aún con resultados. En la presente sección se describen los métodos y resultados del segundo estudio de educación cívica de la IEA (Lehmann, 2004), al ser más influyente que el primero, pero se incluyen algunas descripciones de los planes de evaluación del tercer estudio.

El segundo estudio de cívica de la IEA tenía como propósito indagar de manera comparativa los conocimientos, actitudes y conductas cívicas de los estudiantes en varios países. Se buscaba responder preguntas como por ejemplo: “¿Qué es lo que los estudiantes piensan y saben sobre democracia y gobierno? ¿Entienden cómo funcionan los procesos e instituciones democráticas? ¿Esperan votar o tomar parte en otras actividades cívicas como adultos? Finalmente, ¿qué roles juegan las escuelas y grupos de la comunidad en la preparación de los adolescentes para la vida cívica y política?” (Torney-Purta et al, 2002, p. 12).

El segundo estudio de la IEA incluyó primero los análisis de caso nacionales que describían los temas clave de los planes nacionales de educación cívica en 24 países (Torney-Purta et al, 1999). Estos identificaron cuáles eran los temas de mayor importancia para la evaluación. Para proporcionar un contexto para el desarrollo de instrumentos y análisis de resultados se elaboró un marco teórico que incluyó conceptos de las teorías ecológica y de cognición situada aplicadas a la educación cívica. De acuerdo al modelo ecológico, se concibe al estudiante en el centro de diferentes niveles de influencia. A un nivel más cercano están las influencias de la comunidad informal y la formal, como la familia, el grupo de pares y por cierto la escuela. A un nivel mayor están las influencias de instituciones vinculadas a procesos económicos, valores religiosos e institucionales, héroes y símbolos, procesos económicos, estratificación social e importancia asignada al individualismo y colectivismo, que llegan a los individuos vía medios de comunicación masiva, entre otros. Entre ambos niveles se encuentra el discurso público sobre metas y valores (Lehmann, 2004). Los jóvenes viven las influencias de diferentes niveles cotidianamente, pero de manera diferenciada de acuerdo a su entorno e intereses personales – de acuerdo al enfoque de cognición situada. El siguiente gráfico presenta el modelo del estudio:

¹² International Association for the Evaluation of Educational Achievement; ver <http://www.iea.nl/>.

Gráfico 1. Modelo teórico para el estudio de educación cívica de la IEA



Nota: Tomado de Ministerio de Educación de Chile (2003), p. 15, que a su vez lo tradujo del documento original en inglés (Torney-Purta et al, 2001).

La parte propiamente empírica, de evaluación de los estudiantes y encuestas a docentes y directores, abarcó dos grados: el que incluía a la mayoría de estudiantes de 14 años (Torney-Purta et al, 2001) y el que incluía a estudiantes hacia el fin de la secundaria (entre 16 y 18 años, dependiendo del país; Amadeo et al, 2002). En total participaron 28 países en el primer grupo y 16 en el segundo. De América Latina solo Chile y Colombia participaron este estudio; esto es indicativo del gran interés en ambos países por la evaluación estandarizada en general y por la educación cívica en particular.

El marco de evaluación incluía tres dominios de educación cívica y cinco tipos de ítems (reflejando diferentes tipos de aprendizaje), de acuerdo a lo indicado en el cuadro 1. Los dos primeros tipos de ítems permiten calificar las respuestas como correctas o incorrectas, mientras que los tres siguientes buscan describir las percepciones, actitudes o conductas de los estudiantes. En este caso se analizan las respuestas como atributos personales, sin calificarlas como correctas o incorrectas.

Cuadro 1. Matriz de tipo de ítems y dominios en estudio

Tipo de ítem	Conocimiento del contenido	Habilidades para la interpretación de mensajes cívicos	Comprensión de conceptos vinculados a los dominios	Actitudes	Acciones actuales y anticipadas de participación política
Dominio					
Dominio 1: Democracia, instituciones y ciudadanía					
Dominio 2: Identidad nacional y relaciones internacionales					
Dominio 3: Cohesión social y diversidad					

Cuadro adaptado y traducido por el autor de Husfeldt y Torney-Purta (2004)

El anterior marco para la evaluación fue elaborado sistemáticamente a partir de análisis locales enviados por los países. Tal vez la principal crítica es que por tratarse de un estudio internacional de gran magnitud no hubo oportunidad de observaciones directas de las conductas ciudadanas de los estudiantes. Estos reportaron sus conductas pasadas habituales o sus intenciones de conductas democráticas para el futuro. Este es un tema sobre el que se volverá en el capítulo tres del presente documento.

A continuación se muestran algunos ejemplos de ítems utilizados en la evaluación de educación cívica¹³:

Cuadro 2. Ítems sobre conocimientos y habilidades de interpretación en cívica

<p>1. Una mujer que tiene un hijo pequeño es entrevistada para un trabajo en una agencia de viajes. ¿Cuál de las siguientes sería un ejemplo de discriminación (injusticia)? Ella no consigue el trabajo porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. no tiene experiencia previa. b. es una madre de familia (r). c. habla solo una lengua. d. pide un salario alto. <p>2. ¿Cuál es el principal propósito de las Naciones Unidas?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Salvaguardar el comercio entre países. b. Mantener la paz y seguridad entre países (r). c. Decidir las fronteras entre países.
--

¹³ Todos los ítems que se muestran fueron tomados de Schulz y Sibberns (2004). La traducción del inglés ha sido realizada por el autor del presente informe.

- d. Evitar que los criminales se escapen a otros países.

Las siguientes preguntas se basan en el siguiente anuncio político imaginario:

¡Los ciudadanos hemos tenido suficiente!

Un voto por el Partido Plateado significa un voto por más impuestos.

Significa el fin del crecimiento económico y un desperdicio de los recursos de nuestro país.

Vota en cambio por el crecimiento económico y la libertad de empresa.

¡Vota por mantener el dinero que queda en los bolsillos de las personas!

¡No desperdicies otros cuatro años! VOTA POR EL PARTIDO DORADO.

3. El anterior es un aviso político que probablemente fue publicado por...
 - a. el Partido Plateado.
 - b. un partido o grupo de oposición que compite con el Partido Plateado (r).
 - c. un grupo que trata de asegurarse que las elecciones sean limpias.
 - d. el Partido Plateado y el Partido Dorado juntos.
4. El partido o grupo que ha publicado este anuncio está probablemente también a favor de...
 - a. reducir el control del gobierno en la economía (r).
 - b. bajar la edad mínima para votar.
 - c. la pena de muerte.
 - d. elecciones más frecuentes.

Como se puede ver en el recuadro anterior, para responder bien estas preguntas eran necesarios algunos conocimientos (por ejemplo en la pregunta 2), pero en algunas de ellas se tornan muy importante las habilidades del estudiante en comprensión de lectura (como en las dos últimas), lo cual vuelve compleja la interpretación de resultados pues pareciera imposible lograr un buen resultado en este tipo de preguntas sin una buena habilidad verbal general. En muchas otras secciones se incluyeron preguntas a los estudiantes que, a diferencia de las anteriores, no tenían respuesta correcta. Estas formaban parte de escalas, cuyos resultados globales se obtenían de la suma de respuestas a varios ítems de similar orientación sobre el mismo tema. En el cuadro 3 se presentan algunos ejemplos de ítems para los tres últimos tipos de ítems mostrados en el Cuadro 1.

Cuadro 3. Ítems sobre conceptos, actitudes y acciones de los estudiantes

<i>A Actitudes hacia la democracia</i>	muy malo para la democracia	algo malo para la democracia	algo bueno para la democracia	muy bueno para la democracia	No sé/no aplica
1. Cuando todos tienen oportunidad de expresar su opinión con libertad eso es					
2. Cuando las diferencias en ingresos					

y riqueza entre los ricos y pobres son pequeñas eso es					
3. Cuando los diarios están libres de todo control político del gobierno eso es					
<i>B. Buenos ciudadanos</i>					
Un adulto que es un buen ciudadano	No es importante	Algo no importante	Algo importante	Muy importante	No sé/ no aplica
1. obedece las leyes					
2. trabaja duro					
3. estaría dispuesto a enrolarse en el ejército para defender a su país					
<i>C. Oportunidades</i>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sé
1. Niños y niñas que son miembros de ciertos grupos (inmigrantes, indígenas, ciertas razas) tienen menores probabilidades que otros de tener una buena secundaria en este país					
2. Las niñas tienen menos oportunidades que los niños de tener una buena educación secundaria en este país.					
3. Los niños y niñas de familias pobres tienen menos probabilidades de tener una buena educación secundaria en este país.					
En formatos parecidos a los anteriores se incluyeron preguntas sobre las percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes hacia el gobierno, el país, confianza en las instituciones, los inmigrantes, el sistema político, la escuela, el currículo, acciones políticas y el uso de la fuerza militar. ¹⁴					

¹⁴ Para ver más ejemplos de ítems consultar Schulz y Sibberns (2004).

La evaluación incluyó también encuestas sobre los antecedentes personales y familiares de los estudiantes, así como las características de los ambientes escolares y comunidades en que vivían. El propósito de esto fue fundamentalmente poder contar con variables que luego pudieran ser correlacionadas con los rendimientos en las pruebas y escalas administradas.

En cuanto al estudio empírico con la población de 14 años (Torney-Purta et al, 2001), los resultados en los dos primeros tipos de ítems (sobre conocimientos de cívica y habilidades para interpretar información cívica) mostraron, de acuerdo a los autores, un rendimiento en general aceptable, con menores diferencias (en desviaciones estándar) entre países de lo que se observa en otras pruebas como matemática. En el resultado global no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. El rendimiento en estas áreas se relacionó con el capital cultural en casa (medido a partir del número de libros disponibles). En cuanto a resultados, para la pregunta 3 del Cuadro 2 (ver arriba) el promedio internacional fue 65% de respuestas correctas, con 54% y 40% correcto para los estudiantes chilenos y colombianos respectivamente. En el global de conocimientos de cívica y habilidades para la interpretación de información, los estudiantes chilenos y colombianos no tuvieron promedios con diferencias estadísticamente significativas entre ellos, pero los promedios de ambos países fueron significativamente más bajos que los de la mayoría de países participantes. Para interpretar este resultado se debe tener en cuenta que la mayoría de países participantes son industrializados, muchos con larga tradición democrática, sobre todo de Europa; ningún país africano o de zonas en desarrollo en Asia participó en el estudio. En el Cuadro 4 se presentan algunos resultados, con promedios para Chile y Colombia y el promedio internacional en el mismo ítem.

Cuadro 4. Ejemplos de ítems de conocimientos y habilidades y resultados seleccionados

<i>Ítems</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas</i>
1. En un país democrático el tener más organizaciones a las que la gente se pueda unir es importante porque provee	
a. un grupo para defender miembros que fueran arrestados.	
b. muchas fuentes de impuestos para el gobierno.	
c. oportunidades de expresar diferentes puntos de vista (r).	Chile: 69%; Colombia: 60%; Promedio internacional: 69%
d. una forma del gobierno para difundir a la gente acerca de los alcances de nuevas leyes.	
2. ¿Cuál de las siguientes es más probable que cause que un gobierno sea llamado no democrático?	
a. No se permite a la gente criticar al gobierno (r).	Chile: 44%; Colombia: 38%; Promedio internacional: 53%
b. Los partidos políticos se critican mutuamente con frecuencia.	
c. La gente debe pagar impuestos muy altos.	
d. Todos los ciudadanos tienen derecho a un trabajo.	
3. Tres de las siguientes afirmaciones son opiniones y una	

es un hecho. ¿Cuál de las siguientes es un hecho?	
a. La gente con pobres ingresos no debería pagar ningún impuesto.	
b. En muchos países la gente rica paga más impuestos que la gente pobre (r).	Chile: 26%; Colombia: 26%; Promedio internacional: 49%
c. Es justo que algunos ciudadanos paguen más impuestos que otros	
d. Las donaciones a caridad son la mejor manera de reducir diferencias entre ricos y pobres.	

Nota: tomado de Torney-Purta et al (2001). Traducción del autor del presente informe.

El informe de estudiantes de 14 años incluye datos sobre los conceptos de ciudadanía que manejan los estudiantes, sus actitudes y prácticas en este campo. Entre ellos destacamos algunos para el conjunto de países evaluados. Los resultados muestran que los estudiantes de 14 años internacionalmente:

- valoran la democracia y la posibilidad de elegir representantes libremente.
- valoran moderadamente las instituciones de gobierno, sobre todo la policía y los juzgados, y confían menos en los partidos políticos.
- valoran los derechos políticos y económicos de las mujeres, pero esto es más claro entre las niñas que entre los niños. También tienen actitudes favorables hacia los inmigrantes.
- están moderadamente interesados en política, las mujeres menos que los hombres, y piensan participar en ella básicamente votando y menos a través de otras actividades políticas (por ejemplo enrolarse en un partido político o participar en una protesta).
- se enteran de noticias políticas principalmente a través de la televisión, seguida de los diarios y radio.
- piensan que en sus escuelas se enfatiza poco la importancia de votar y otros actos cívicos.
- los conocimientos sobre cívica se relacionan con sus intenciones de votar cuando adultos.

El estudio incluyó también encuestas a docentes. En todos los países los docentes declararon la importancia de la educación cívica en la formación de los estudiantes. Las formas que tomaba el curso variaron, desde un curso específico hasta un tema transversal en el currículo, pasando por ser un tema de otra área (por ejemplo ciencias sociales). Si bien los docentes declaran la importancia del desarrollo de habilidades como pensamiento crítico o educación en valores, en la práctica parecieran predominar principalmente pedagogías basadas en la transmisión de conocimientos sobre institucionalidad democrática. La evaluación se da principalmente a través de ensayos y participación oral de los estudiantes. Los docentes de muchos países reclamaron más y mejores materiales y capacitación en educación ciudadana.

Estos son apenas algunos de los resultados de una gran cantidad de escalas de auto reporte de los estudiantes, que no muestran grandes diferencias entre países. Más adelante

se presentan algunos resultados específicos de estas pruebas y escalas para Chile y Colombia.

En cuanto al estudio empírico con estudiantes hacia el fin de la secundaria, las preguntas generales de investigación y el marco teórico fueron los presentados antes y los instrumentos utilizados fueron muy similares. Dado esto, que el número de países evaluados es menor que con la cohorte de 14 años (16 países en la cohorte mayor versus 28 en la menor) y que la población evaluada fue muy dispersa (entre 16 y 19 años, en diversos grados dependiendo del país), no vamos a detallar estos resultados aquí, aunque están disponibles en Amadeo et al (2002).

Los estudios de la IEA tuvieron amplia difusión en Chile y Colombia. Para estos países hubo informes locales que tradujeron informes y resultados pero también comentaron las implicancias de los mismos para el medio local¹⁵. En Chile el informe se presentó en gran medida como una línea base, puesto que los estudiantes que fueron evaluados pasaron por el currículo que venía de la década del 80 (es decir durante la dictadura militar). Luego se han introducido importantes reformas en educación cívica, por lo que se esperan cambios en futuras evaluaciones internacionales sobre el tema (de hecho Chile está participando en el tercer estudio de cívica de la IEA, ver abajo). En Chile se diferenciaron los resultados de temas evaluados que fueron cubiertos de acuerdo al currículo de aquellos que no lo fueron (visto que los estudiantes no tuvieron oportunidad formal de aprender los segundos y esto sería una explicación de un posible bajo rendimiento en los mismos). También notaron algunas diferencias de género, con resultados más bajos para las mujeres.

En Colombia en el informe se plantean y discuten interesantes preguntas, como por ejemplo: “Los resultados de Colombia son ambivalente: entre los 28 países participantes ocupa el último lugar, después de Chile, en la prueba relativa a conocimientos. No obstante, en el cuestionario de actitudes se sitúa entre los primeros países en cuanto a opiniones favorables a la democracia y la participación cívica, hecho que concuerda con el interés en la formación en valores observado en el país desde 1991. ¿Cómo explicar la coexistencia de bajos rendimientos en conocimientos de educación cívica con actitudes generalmente favorables a la democracia?” (MdE, 2001, p. 8). No es el caso relatar aquí la respuesta que los especialistas de Colombia dan a esta y otras preguntas sino apenas señalar cómo en este país y en Chile los resultados del estudio internacional dieron lugar a interesantes publicaciones y reflexiones locales. Este uso de los datos contrasta con algunos otros ejemplos de evaluaciones nacionales e internacionales donde lamentablemente los resultados son utilizados solo para generar titulares tremendistas en los medios de comunicación, sin dar lugar a reflexiones pedagógicas sobre sus implicancias.

Por encargo de la OEA, Torney-Purta y Amadeo (2004) han escrito un texto resumiendo las principales lecciones del segundo estudio de la IEA para América (incluyendo un

¹⁵ Para el informe de Colombia ver Ministerio de Educación Nacional, ICFES e IEA (2001) y para Chile Ministerio de Educación (2003) y varios documentos disponibles en <http://www.simce.cl/index.php?id=439>.

análisis de los resultados de los tres países participantes: Chile, Colombia y Estados Unidos, y también Portugal con propósitos comparativos). Entre los resultados se destaca que el grupo de mayor edad tuvo mejores resultados que el grupo menor en la prueba, sugiriendo que los temas de educación cívica se tratan con mayor profundidad y seriedad hacia el final de la secundaria (en realidad podría ser también resultado de la autoselección, pues como se sabe el grupo de estudiantes que continúa avanzando hasta el final de la secundaria es en general más competente académicamente que los que pudieran haber abandonado en grados previos). La mayoría de estudiantes mostró pobres conocimientos de economía (tema que fue evaluado solamente en el grupo mayor en Chile y Colombia). La lectura de periódicos se asoció positivamente con el conocimiento de cívica y con las intenciones de votar (aunque es difícil decir a partir de esto que lo primero causa lo segundo, tratándose probablemente más bien de relaciones de mutua influencia entre estos eventos). De manera relacionada, los estudiantes manifiestan confiar más en los medios que en sus propios gobiernos. Tal vez lo más interesante de este reporte es el apoyo público que la OEA da al fortalecimiento de la educación cívica: “La Organización de Estados Americanos considera la educación para la democracia de la mayor importancia... la educación es clave para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la promoción del desarrollo del potencial humano, el alivio de la pobreza y el fomento de mayor comprensión entre nuestros pueblos”¹⁶. Este apoyo se ve en varios documentos oficiales firmados por los Ministros de Educación de la región promovidos por la OEA.

Como se mencionó antes, la IEA está planeando un tercer estudio de cívica, cuyos datos se recogerán el 2009. El nombre de esta evaluación es *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana* (ICCS por sus siglas en inglés). En este estudio por Latino América repiten Chile y Colombia pero también participan Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, a menudo con apoyo financiero de fundaciones o instituciones multilaterales. En total participarían 38 países o sistemas educativos, superando la cobertura del segundo estudio. En la presentación del estudio (IEA, 2007) se indica que dado que uno de los objetivos del estudio es poder comparar resultados con el segundo estudio, muchos de los instrumentos e ítems de este se van a repetir. El marco conceptual sin embargo ha sido modificado para incluir tres dominios: contenidos (sociedades y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidad cívica), afectiva y conductual (valores, actitudes, disposición a actuar y conductas) y cognitiva (conocimientos y razonamiento y análisis). Solo se incluyen ítems e instrumentos para los cruces que tienen un número o letra.

Cuadro 5. Relación entre los dominios cognitivo o afectivo conductual y contenidos en el tercer estudio de la IEA sobre educación cívica

	Dominio de contenido 1: sistemas y sociedades cívicas	Dominio de contenido 2: principios cívicos	Dominio de contenido 3: participación cívica	Dominio de contenido 4: identidades cívicas

¹⁶ Tomado de la presentación de Sofialeticia Morales, Directora de la Unidad para el Desarrollo Social y Educación de la OEA; en Torney-Purta y Amadeo (2004), p. 2.

Dominios cognitivos				
Conocimientos	I	II	III	IV
Análisis y razonamiento	V	VI	VII	VIII
Dominios afectivo y conductual				
Valores	A	B	C	D
Actitudes	E	F	G	H
Intenciones de conducta			I	
Conductas			J	

Nota: traducido por el autor de IEA (2007), p. 25.

Los instrumentos del tercer estudio incluyen pruebas y cuestionarios a los estudiantes sobre sus percepciones y antecedentes personales y familiares. También se incluyen cuestionarios a profesores y directores de escuelas y de contexto nacional, que se usarán en la elaboración de modelos explicativos de rendimiento. Finalmente el estudio incluye la posibilidad de desarrollar instrumentos regionales con fines específicos.

En conjunto, las evaluaciones de la IEA sobre educación cívica son los únicos estudios comparados de los conocimientos, actitudes y percepciones en este campo internacionalmente. Uno de los problemas con estudios internacionales como el mencionado es que no atienden particularidades nacionales en el diseño de instrumentos ni reporte de resultados, sino que establecen patrones comunes para poder comparar internacionalmente; vale la pena destacar sin embargo que en el tercer estudio de la IEA parecen haberse introducido módulos específicos para regiones, en particular para América Latina. Esto podría ser insuficiente sin embargo, generando la necesidad de evaluaciones específicas en contextos nacionales. En la siguiente sección se presentan las evaluaciones estandarizadas en educación ciudadana algunos países de la región¹⁷.

Evaluaciones de educación ciudadana en América Latina

Como se mencionó antes, son relativamente pocas las evaluaciones de educación ciudadana en la región. Aquí presentaremos algunos ejemplos, sin intentar ser exhaustivos. Ferrer (2006) ha hecho un análisis de las evaluaciones realizadas en América Latina. Encuentra que Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay han realizado en una o más ocasiones evaluaciones en ciencias sociales. Usualmente estas evaluaciones incluyen de alguna forma la educación cívica, por lo general para evaluar conocimientos de leyes, deberes y derechos desde una perspectiva de contenidos y no

¹⁷ Hay evaluaciones nacionales que se hacen en países industrializados periódicamente, pero aquí preferimos resumir algunas experiencias de la región pues tienen más que ver con la cultura e historia necesaria para contextualizar la educación ciudadana. Los lectores interesados pueden consultar la evaluación australiana en http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nap_cc_2007_yrs6_and_10_sample_assessment_report.26602.html y la de Estados Unidos en <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/civics/>.

tanto de actitudes ni conductas. Las más recientes que hemos encontrado y presentaremos son las de Chile, Colombia, México y Perú¹⁸.

En Chile el 2008 se reportaron los resultados de la evaluación nacional que incluía, entre otras, una prueba de Estudio y Comprensión de la Sociedad para estudiantes de 8° básico¹⁹. La evaluación se realizó el 2007 y permitió comparar resultados con el 2004²⁰, sin encontrar mayores variaciones (al igual que no se encontraron mayores variaciones en lenguaje y comunicación, matemática, ni estudio y comprensión de la naturaleza). Los hombres obtuvieron mejores resultados que las mujeres en Estudio y Comprensión de la Sociedad. Los resultados en esta prueba se asociaron al nivel socioeconómico de los estudiantes. En cuanto a resultados por tipo de escuela, los estudiantes de escuelas privadas pagadas tuvieron los puntajes más altos, seguidos por los de escuelas particulares subvencionadas y finalmente los de escuelas municipales, aunque gran parte de estas diferencias posiblemente se deba a las características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a cada tipo de centro (Ministerio de Educación, 2007a). Las pruebas de Estudio y Comprensión de la Sociedad incluyeron tres ejes temáticos: comprensión de la sociedad en perspectiva histórica; comprensión del medio natural y sus relaciones con la sociedad; y comprensión de la organización y funcionamiento de la sociedad. El último componente, de acuerdo a los autores, es el más relacionado a la formación ciudadana e incluye la evaluación de “conocimientos fundamentales de la institucionalidad política y de la organización económica, reconocimiento de principios y prácticas de la democracia, de los Derechos Humanos y del desarrollo sustentable” (Ministerio de Educación, 2007b, p. 12). Como se puede apreciar por los nombres de los ejes y en los dos ejemplos de ítems que se presentan a continuación, el énfasis de la evaluación estuvo en el componente cognoscitivo.

Cuadro 6. Ejemplo de ítems de Estudio y Comprensión de la Sociedad- Chile, 8° Básico

Ítem	% que elige alternativa
1. Uno de los objetivos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es:	
a. aumentar el poder de los pueblos.	6
b. proteger la dignidad de las personas (r).	57
c. fomentar la igualdad de las naciones.	16
d. evitar las guerras entre distintos países.	21
2. Lee el siguiente texto:	
<p>“Los sucesos de la nación española obligaron a sus provincias a protegerse de la ruina a la que la conducían las autoridades del antiguo gobierno; y los pueblos recurrieron a la facultad de regirse por sí mismos.”</p> <p>Fuente: Reglamento Constitucional Provisorio del Pueblo de Chile, 1812, Adaptación</p>	

¹⁸ Ferrer (2007) ha reportado que en Guatemala se cuenta con estándares para ciencias sociales que en primaria incluyen componentes de educación ciudadana como poder, autoridad y gobernabilidad, y formación ciudadana. Sin embargo no conocemos de evaluaciones estandarizadas que se hayan realizado de estos temas en ese país.

¹⁹ En otros años en 4° básico se ha evaluado Comprensión del Medio Social y Cultural.

²⁰ Los puntajes se presentan como promedios alrededor de 250 puntos y no como porcentaje de estudiantes que logran un cierto nivel de dominio.

En el texto se hace referencia al principio republicano de:	
a) representatividad.	15
b) sufragio universal.	12
c) soberanía popular (r).	34
d) separación de poderes.	37

Tomados de Ministerio de Educación de Chile (2007b²¹).

En Colombia, tomando como base los estándares de competencias ciudadanas mencionados antes (Ministerio de Educación, 2003), se han desarrollado las pruebas SABER. Las pruebas evalúan a estudiantes de 5° y 9° grado. Las características de las pruebas en SABER 2005, de acuerdo a sus autores, fueron²²: a) Integradoras: incluyen la medición de actitudes, confianza, acciones realizadas, intimidación, copia y piratería. Varias de estas son en base a escalas Likert (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) y todas se basan en el auto reporte del estudiante; b) Ambientes democráticos: incluye el reporte de los estudiantes por las experiencias que hubieran vivido en el contexto escolar, familiar y de la comunidad, también basado en auto reportes; c) competencias emocionales, incluyendo el reporte de los estudiantes sobre empatía y manejo de la rabia; y d) competencias cognitivas: que incluyen la toma de perspectiva y la interpretación de intenciones. El portal del Ministerio de Educación incluye los resultados de los estudiantes para todas las anteriores escalas en 5° y 9° grado, en escalas que van de 0 a 10²³. Si bien en los portales indicados se encuentran ejemplos de ítems y promedios en cada aspecto mencionado (salvo piratería) para los grados indicados, es difícil para un lector externo interpretar los resultados en función a los estándares de competencias ciudadanas en los que se basan. Es interesante que al entrar al portal indicado se pueden obtener resultados para las diferentes regiones de Colombia. Hay un antecedente de evaluación en ciudadanía en Colombia con pruebas administradas el 2003.

En México el INEE aplica los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) anualmente, rotando los grados evaluados. El 2007 se difundieron los resultados de una evaluación de educación cívica realizada a estudiantes de 3° de primaria, hecho que resulta novedoso pues como se ha visto a menudo estas evaluaciones se realizan en la adolescencia, durante la secundaria. La prueba incluyó educación cívica (que a su vez incluía sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, organización política del Estado Mexicano, y democracia y participación ciudadana) y formación ética (que a su vez incluía formación de valores y naturaleza humana, y conocimiento y comprensión de las garantías sociales e individuales: derechos y obligaciones). Las preguntas fueron de opción múltiple. Los resultados mostraron que 4% tenían un nivel avanzado, 29% un nivel medio, 28% un nivel básico y 39% un nivel por debajo del básico (Barrera, 2009). La prueba estuvo alineada con el currículo. Como en otras áreas evaluadas, se encontraron notables diferencias a favor de los estudiantes de escuelas

²¹ Los ejemplos de ítems que hemos encontrado en los materiales son de opción múltiple, como es el caso en la mayoría de evaluaciones estandarizadas que hemos encontrado.

²² La información de esta sección ha sido obtenida de diferentes partes del portal http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/interpretar_ciudadanas.php.

²³ Ver resultados en http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/areas_index.php?AREA=CC.

privadas, seguidos por los de escuelas urbanas públicas, rurales públicas y finalmente escuelas indígenas. Los resultados de las mujeres fueron más altos que los de los hombres, posiblemente relacionados a un mejor rendimiento de las mujeres en habilidades verbales (como se dijo antes, hay una clara asociación entre habilidades verbales y rendimiento en pruebas de educación ciudadana). Los resultados fueron más bajos para los estudiantes que tenían una edad por encima de la norma para tercer grado (INEE, 2007). De acuerdo a los autores los estudiantes dominaban las siguientes habilidades: “Identificar los símbolos patrios, tradiciones de los mexicanos, y elementos que contribuyen a la convivencia social, como el respeto a los demás; Identificar organizaciones sociales, locales y nacionales; Reconocer que las personas desempeñan diferentes funciones en los grupos; Identificar situaciones en que se transgreden derechos de la niñez y otras personas; Identificar derechos y obligaciones de las personas por su edad y de acuerdo con las funciones que realizan y nombrar sus derechos básicos.” En cambio tenían dificultades para “Costumbres y tradiciones de otros países; El papel de las organizaciones sociales y su beneficio; Elementos que contribuyen a la convivencia, como empatía; Semejanzas entre niveles de gobierno; Las funciones de poderes judicial, legislativo y ejecutivo; Objetivo de los partidos y ventajas de las elecciones; Mecanismos y períodos de elección de autoridades federales, estatales y municipales; Edad para votar y ser votado; A la Constitución Federal e identificarla como conjunto de leyes para todos.”²⁴ Barrera (2009) reporta resultados preliminares, no oficiales, para 3° de secundaria en la evaluación de Formación Cívica y Ética. Si bien no se dan cifras exactas, el autor dice que el nivel avanzado de rendimiento solo fue alcanzado por el 2% de la muestra pero “el nivel de logro medio obtuvo un porcentaje cercano a una quinta parte del total de estudiantes” (p. 125) y “en el nivel básico se ubicaron más de la mitad de los alumnos” (p. 126). Finalmente “cerca del 15%” (p. 127) se ubicaron en el nivel por debajo del básico. Las pruebas midieron diversos aspectos de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan “reflexionar y valorar” (p. 124) sobre aspectos vinculados a la ética y la cívica.

Finalmente vale la pena resaltar algunas evaluaciones realizadas en Perú. En 1998 se incluyó una evaluación en ciencias sociales que incluía algunos elementos de contenidos de educación cívica (por ejemplo evaluar si los estudiantes conocían los símbolos de la patria; Ministerio de Educación de Perú, 2001). En la evaluación del 2001 se incluyó una escala de actitudes hacia las lenguas indígenas y las personas que la hablan en la evaluación nacional de rendimiento escolar (Cueto et al, 2003); se menciona este estudio pues las actitudes hacia poblaciones indígenas es a menudo un tema importante en los currículos de educación cívica de la región. El año 2004 se evaluó el rendimiento en educación ciudadana. Para ello se publicó primero un documento conceptual (Dibós, Frisancho y Rojo, 2004), que fue sometido a consulta. La evaluación se administró finalmente a estudiantes de 6° de primaria y 5° de secundaria (es decir los grados finales de cada nivel). El modelo de evaluación para ambos grados incluyó tres dimensiones. En primer lugar se evaluaron dos capacidades: maneja información sobre convivencia y participación democráticas, y propone alternativas de convivencia (Ministerio de Educación 2005a). La segunda dimensión del modelo de evaluación son los contenidos: derechos y responsabilidades, diversidad e interculturalidad, equidad de género,

²⁴ Ambas citas han sido tomadas de Martínez (2007).

problemática sociopolítica y económica, sistema democrático (mecanismos, instituciones y organizaciones) y principios democráticos (participación, libertad, respeto, diálogo, tolerancia, justicia y solidaridad). Finalmente la tercera dimensión se refiere a los contextos de la evaluación: familia, escuela, local, nacional e internacional. Las preguntas utilizadas fueron de opción múltiple y de producción de respuesta. Los resultados cuantitativos en 6° grado mostraron que solo 1% a escala nacional se logra ubicar en el nivel 3 de rendimiento, que era el esperado, en la capacidad 1. Hubo mejor desempeño en escuelas privadas (3,9% en el nivel 3) que en estatales (0,6%), aunque como se puede apreciar el rendimiento en ambas es bajo. En 5° de secundaria el resultado fue 0,6% en nivel 3; los estatales tuvieron en promedio 0,5% y los privados 1,1%. Si bien estos rendimientos son muy bajos idealmente deberían servir como punto de referencia para futuras evaluaciones, en las que habría que trabajar para lograr mayores rendimientos. Los informes de la evaluación en Perú son interesantes pues incluyen para cada grado varios ejemplos de ítems (incluyendo de producción) y análisis pedagógicos de los mismos, sobre todo en cuanto a la capacidad de proponer. Estos podrían servir como referencia para docentes de aula interesados en formas y criterios de evaluación, así como para tomarlos como referencia en cuanto a la definición de niveles aceptables de rendimiento (al menos como se definen desde el Ministerio de Educación de Perú).

Apuntes para la agenda en la evaluación de la educación ciudadana

En el presente documento hemos revisado brevemente algunas tendencias respecto de la concepción y evaluación estandarizada de la educación ciudadana. Respecto de lo primero, está claro que en los currículos formales se han abandonado los modelos tradicionales de educación cívica. En estos se pretendía que los estudiantes aprendan de memoria deberes y derechos cívicos, así como el funcionamiento de las principales instituciones sociales. En los modelos modernos de educación ciudadana se pretende lo anterior y más, para incluir razonamiento crítico respecto del funcionamiento de la democracia, el desarrollo de actitudes y sentimientos a favor de la convivencia igualitaria y la práctica de conductas alineadas con lo anterior. También a diferencia de los modelos tradicionales se pretende que la educación ciudadana no se circunscriba a un curso formal en la secundaria sino que además sea un eje transversal del currículo desde la primaria. En realidad, como se dijo al inicio del presente documento, la educación formal desde siempre ha pretendido inculcar en los estudiantes patrones aceptables de conducta social y política, ya sea que este fuera un objetivo explícito del sistema escolar o no. La diferencia con los tiempos actuales tal vez esté principalmente en el énfasis en la educación ciudadana como una forma de avanzar la democracia, de acuerdo a lo discutido en anteriores secciones del presente documento. También solo recientemente es que se ha buscado que la educación ciudadana sea no solo materia curricular formal sino práctica democrática cotidiana demostrada en el funcionamiento escolar por sus diversos actores.

Lo anterior constituye una propuesta pedagógica interesante que aparentemente estaría más a nivel de discurso que de prácticas en las escuelas de la región. Sin embargo hay algunos países, como Colombia, Chile y México, que han buscado reformas coherentes en este campo, siempre basados en la historia reciente y temas de relevancia social en

cada uno de estos países. En términos generales se podría decir que Colombia ha priorizado la convivencia pacífica, Chile la profundización del sistema democrático y México el combate contra diversas formas de ilegalidad y corrupción. Estos países y algunos otros también han realizado evaluaciones estandarizadas en educación ciudadana a escala nacional. Volveremos sobre este tema más adelante.

En cuanto a las evaluaciones internacionales, las realizadas por la IEA en dos ocasiones, con una tercera en proceso actualmente, son las únicas que conocemos que tienen un carácter comprehensivo e incluyen una gran cantidad de países. En el resumen presentado anteriormente se priorizó la segunda evaluación al ser más comprehensiva que la primera (para la tercera no se cuenta aún con resultados aunque sí el modelo de evaluación a implementar). La mayoría de países participantes son industrializados y de larga tradición democrática; de la región han participado Colombia y Chile. El modelo de la segunda evaluación de la IEA abarcó conocimientos, habilidades de razonamiento, actitudes y conductas. Todo esto coincide en gran medida con lo presentado anteriormente como ideal para la educación ciudadana, excepto tal vez lo último pues todo lo que se consigue con las evaluaciones de la IEA respecto a conductas son auto reportes de los propios estudiantes sobre lo que hacen y pretenden hacer de adultos. Si bien esto se explica dado lo masivo de las evaluaciones, varios miles de estudiantes en cada país, el auto reporte es una herramienta que se presta a diversos tipos de sesgos, como por ejemplo deseabilidad social (es decir, el interés del que responde por aparecer conforme a patrones socialmente aceptados en vez de responder honestamente). Este es un tema que desarrollaremos más adelante.

A continuación sugerimos algunas pautas respecto de lo que podría evaluarse en educación ciudadana, consistente con las propuestas pedagógicas y curriculares presentadas y discutidas en la segunda sección del presente documento.

Los dominios de evaluación propuestos por la IEA, en términos generales, aparecen como coherentes con las pretensiones de la educación ciudadana respecto de profundizar las prácticas sociales en democracia. Así, para demostrar competencia en educación ciudadana los estudiantes de la región deberían demostrar: a) conocer el funcionamiento de las instituciones democráticas locales, así como sus deberes y derechos garantizados por las leyes y las costumbres. Este es un aspecto vinculado principalmente a contenidos, cuyo dominio es necesario si es que se busca promover el desarrollo de ciudadanos capaces de ejercer socialmente en base a estos. b) formas de razonamiento crítico respecto de temas de ciudadanía y democracia. Este es un aspecto crucial pues supone que los estudiantes sepan identificar dilemas sociales y planificar formas específicas de mejoramiento. No se puede ocultar que para demostrar dominio de esta competencia se requiere un alto desarrollo de aptitudes verbales. Así, el logro de este tipo de habilidades ciudadanas va de la mano con el desarrollo de habilidades como comprensión de lectura y razonamiento verbal. c) actitudes y sentimientos prosociales: sobre los que hay múltiples aspectos específicos que se debería evaluar. Entre los temas cruciales en la región, de acuerdo a lo revisado antes, se podría pensar en escalas sobre la democracia participativa y representativa, convivencia pacífica, legalidad y corrupción y discriminación en base a riqueza, género, origen étnico, entre otros temas de acuerdo a las características

específicas del contexto nacional o regional en que se evalúe. d) conductas ciudadanas y democráticas como práctica habitual cotidiana. La forma en que se ha evaluado este componente en las pruebas de la IEA y otras es vía auto reporte. El auto reporte tiene valor en tanto permite recoger información de grandes grupos de estudiantes a un costo relativamente bajo. Sin embargo su valor es limitado dado que no puede reemplazar a la observación directa de las conductas de interés, pues los estudiantes podrían reportar conductas deseables que en la práctica no ocurren. Este tipo de auto reporte es más limitado aún en cuanto a conductas futuras; seguramente muchos estudiantes tienen grandes intenciones pero en realidad no pueden saber cómo se van a comportar de adultos. Tal vez estos ítems sobre conductas futuras pudieran ser eliminados totalmente de las evaluaciones, a menos que se demuestre empíricamente que lo que dicen los estudiantes de su futuro efectivamente se cumple años después (es decir los autorreportes tienen validez predictiva).

Respecto de lo anterior, tal vez las principales críticas a los modelos de evaluación utilizados por la IEA y en evaluaciones nacionales en la región es que se evalúa a nivel individual cuando a menudo lo que interesa evaluar es si en el conjunto de la educación ciudadana (sin limitarse a un curso en particular) se ha logrado fomentar en los estudiantes el trabajo en grupo en situaciones complejas que requieren integrar diferentes formas de saberes. No estamos sugiriendo abandonar las evaluaciones individuales en los diferentes dominios recién mencionados. Lo que estamos sugiriendo es que además de lo anterior se deberían incluir mediciones directas del desempeño de los estudiantes.

Así, pensamos que la evaluación en educación ciudadana individualizada, aunque se haga en los diferentes componentes recién mencionados, es limitada pues en la práctica lo que los estudiantes deberían poder demostrar es que pueden integrar los diferentes aspectos simultáneamente, trabajando cooperativamente, en situaciones potencialmente conflictivas. En esta línea, la principal sugerencia de este documento es que además de las evaluaciones individualizadas de lápiz y papel mencionadas se debería incluir *evaluaciones de actividades ciudadanas integradas*. Estas serían situaciones problemáticas complejas que requerirían pruebas u observaciones a nivel individual o en grupo e integración de diferentes tipos de aprendizajes sobre convivencia democrática y ciudadanía. Para poder medir las actividades ciudadanas integradas se podrían usar observaciones anecdóticas (estudio de caso) en las escuelas y comunidades en que viven los estudiantes, pero seguramente esto tomaría demasiado tiempo y no permitiría la comparación estandarizada de resultados entre escuelas. Este tipo de observaciones puede tener un lugar en la evaluación de ciudadanía, pero seguramente no se puede generalizar su uso cuando se pretende reportar resultados a escala nacional. Pensamos que sería mejor generar situaciones de evaluación ciudadana y plantearlas a muestras pequeñas de estudiantes, tomando nota de los procesos involucrados en su resolución, así como los resultados, en base a criterios previamente establecidos.

Los ejemplos de evaluación de actividades ciudadanas integradas vinculadas al contexto escolar que se dan a continuación no buscan dar una imagen comprehensiva respecto de lo que se podría evaluar sino apenas sugerir algunas posibilidades. Estas mediciones

incluirían conocimientos, razonamientos, actitudes y conductas en mayor o menor medida dependiendo de la situación específica.

1. *Razonamiento crítico y solución de conflictos grupales*: La idea principalmente sería proponer a grupos de estudiantes situaciones estandarizadas de conflictos vinculados a sus intereses y calificar cómo es que se razona y toma decisiones sobre ellos. Un ejemplo podría ser poner a disposición del cuerpo estudiantil de un colegio determinado un monto para inversiones en la escuela y documentar cómo se toman las decisiones (evaluando si se utilizan formas participativas y democráticas) y qué decisiones se toman (evaluando si las decisiones favorecen la inclusión de la mayoría de estudiantes).
2. *Actividades de integración estudiantil*: Todos los años llegan a las escuelas estudiantes que se transfieren con diversos antecedentes individuales, familiares y escolares. La idea de esta actividad sería hacer un registro de cómo en las escuelas, luego de algunas semanas de iniciado el año escolar, se fomenta la integración de estos estudiantes (evaluando si se dan patrones de inclusión o exclusión por parte de sus pares y docentes) y hacer una encuesta entre los estudiantes transferidos y sus padres y madres para evaluar este aspecto. Algunas de las características de los estudiantes seleccionados para ver niveles de integración podrían ser riqueza de la familia, género, origen étnico y condición de discapacidad (en muchos casos esto equivaldría a evaluar si los “diferentes” respecto de la norma de la escuela son más probablemente excluidos). También se podrían tomar registros de conductas de marginación y abuso (lo que se conoce en la literatura de investigación inglesa como *bullying*).
3. *Registro de actividades democráticas*: en visitas a las escuelas se podría documentar la existencia y funcionamiento de órganos locales democráticos de estudiantes, con o sin participación de padres y docentes, y el tipo de temas que involucran en su agenda y sobre los que tienen poder de decisión y recursos para ejecutarlas. Se podría además documentar los procesos de elección estudiantil en algunas escuelas para registrar los temas en discusión y la participación de los estudiantes en sus propios órganos de gobierno.
4. *Observación de interacciones pedagógicas en el aula*: el objetivo principal de estas, que podrían ser en cursos formales de educación ciudadana pero también en otras áreas del currículo, sería determinar si las formas de interacción en el aula fomentan relaciones sociales horizontales entre estudiantes y el docente, aunque lideradas por este último. Entre estas sería importante llevar registros anualizados de castigo físico en las escuelas, una práctica que lamentablemente parece no haberse eliminado de las escuelas de la región.
5. *Respeto por el medio ambiente*: En las escuelas existen a menudo prácticas vinculadas a un manejo equilibrado del medio ambiente, como por ejemplo la disposición de desechos, el reciclaje, ahorro de energía y respeto por el local, que se podrían documentar de manera objetiva. Un

registro de observación objetiva podría dar cuenta del estado de mantenimiento de los locales (desvinculándolos en lo posible de los recursos disponibles) y las iniciativas locales de conversación y respeto ambiental.

6. *Concurso de ensayos sobre educación ciudadana*: Hay muchos temas de actualidad respecto de la ciudadanía que podrían ser promovidos mediante actividades como por ejemplo concursos escolares de ensayos, que se podrían plantear para individuos o grupos de escolares. La idea, más allá de asignar ganadores, sería promover la búsqueda de conocimiento y reflexión sobre el tema particular elegido, al tiempo que se fomenta el desarrollo de habilidades de redacción para componer un ensayo.
7. *Debates democráticos*: Sin duda, uno de los fundamentos de la democracia es la habilidad para exponer y saber escuchar posiciones de todo tipo, con tal que tengan un fundamento ciudadano y se expongan de manera lógica, ordenada y respetuosa. En visitas a los colegios se podrían organizar debates para observar si algunos de estos elementos se dan. Los evaluadores tendrían para ello alguna forma de registro de la forma en que se conduce el debate, más que del resultado del mismo (que podría ser interesante como un producto de menor importancia).

Es evidente que ninguna de estas evaluaciones integradas en la escuela se podría hacer masivamente, como sí se podría hacer con las pruebas de conocimientos, habilidades de razonamiento, escalas de actitudes y de auto reporte de conductas ciudadanas y democráticas. Esto no debería ser una excusa para no evaluar este tipo de aprendizajes pues se podrían elegir muestras pequeñas de centros educativos que, si bien no tendrán la representatividad estadística de las grandes muestras de estudiantes de las que se puede disponer en evaluaciones individualizadas, que permiten por ejemplo desagregaciones regionales, por tipo de gestión o sexo de los estudiantes, sí deberían ser representativas del país. Más allá de este componente sin embargo, lo que se buscaría es profundizar los conocimientos en aspectos que van al corazón de lo que los estudiantes deberían poder demostrar: que son personas informadas, pensantes, con disposiciones favorables a la democracia y pueden trabajar de manera armónica, ya sea individual o grupalmente, en temas vinculados al ejercicio de la ciudadanía y convivencia democrática en la escuela. Evaluaciones como las anteriores se podrían hacer en diversos grados y niveles, pero tal vez sea conveniente empezar con los más próximos a integrarse a la vida ciudadana activa como adultos, es decir a los estudiantes de secundaria de último grado. Estas evaluaciones podrían generar sugerencias sobre cómo mejorar las prácticas pedagógicas y dónde poner énfasis en grados previos.

A un nivel más macro, no hay motivo por el cual la evaluación ciudadana tendría que ser solamente el resultado de un ejercicio periódico de recolección de datos en las escuelas. Bien se podrían llevar registros de actividades escolares que demuestren conductas ciudadanas deseables. Ejemplos de estas son la inscripción de estudiantes en registros ciudadanos a escala nacional (aunque esto pudiera ser en parte también responsabilidad de las familias); estadísticas sobre organización y funcionamiento de instituciones democráticas en las escuelas (por ejemplo elección de órganos de gobierno estudiantil,

como municipios escolares); y reporte de estadísticas de violencia o maltrato infantil (obtenidos de comisarías, oficinas de defensoría o similares llevan registros de este tipo de denuncias, así como de su solución). Lo que estamos sugiriendo aquí es que se expliciten indicadores nacionales o regionales como los anteriores que deberían demostrar conductas ciudadanas de y hacia los estudiantes. Este es un primer paso para procurar su mejoramiento. Estos se deberían recoger y reportar pues lo que se busca con la evaluación es promover cambios en las conductas de los agentes educativos integrados que acerquen lo que existe a lo que debería ser de acuerdo a los currículos y sistemas políticos y sociales de cada país, convirtiéndose así la evaluación en modelos concretos de lo que se busca lograr con la educación ciudadana.

Mirando al futuro

De acuerdo a lo presentado antes, es clara la importancia creciente de nuevas conceptualizaciones de la educación ciudadana como educación para la mejor convivencia social en democracia . Así, diversos países han introducido reformas curriculares en este sentido. Por otro lado organismos internacionales como la OEA (Torney-Purta y Amadeo, 2004) y el BID (Espínola 2005^a), y grupos de expertos como el de PREAL (Ravela et al, 2008) han llamado a su inclusión en la agenda evaluativa. La evaluación de lo que los estudiantes saben y pueden hacer en este campo se podría decir que está todavía en su infancia, aunque ha habido interesantes evaluaciones nacionales en algunos países e internacionales en las que han participado unos cuantos países de América Latina.

En términos de evaluación lo que hemos sugerido es que si bien se ha avanzado a escala internacional con las evaluaciones de la IEA y en la región con evaluaciones nacionales sobre educación ciudadana en Colombia, Chile, México y Perú, entre otros, los enfoques de evaluación e instrumentos no llegan a capturar la complejidad del objeto de interés. En el mejor de los casos se trata de evaluaciones individuales de lápiz y papel para evaluar el desempeño en aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, pero en estos dos últimos casos de autorreporte solamente. La propuesta esbozada aquí es que si bien se debe mantener y profundizar este tipo de instrumentos y evaluaciones, probablemente no sean suficientes para demostrar los conocimientos y sobre todo las habilidades de los estudiantes en situaciones complejas cotidianas, que a menudo involucran la integración de los aspectos recién mencionados en situaciones que requieren trabajo colaborativo, buscando soluciones que permitan profundizar prácticas ciudadanas y democráticas en vez de alternativas violentas o, tal vez peor, la indolencia frente a problemas sociales. Para ello se ha sugerido la evaluación de actividades ciudadanas integradas que permitan, a pequeña escala, registrar cómo se producen las anteriores a partir de situaciones inducidas por la propia evaluación. Más allá de que sean algunas de las sugeridas en la sección anterior u otras las que se adopten, el argumento de fondo es que dada la naturaleza de lo que se busca promover con la educación ciudadana, los instrumentos de lápiz y papel, tan útiles en las evaluaciones de lenguaje y matemática, sean probablemente insuficientes. El tipo de actividades sugeridas aquí tienen más similitud con lo que en la literatura internacional se denomina evaluación auténtica del desempeño (*performance assessment*), que si bien se ha recomendado principalmente para

evaluaciones en el aula, de hecho también en pequeña escala se han incluido en evaluaciones internacionales de matemática como TIMSS²⁵. También hemos sugerido identificar desempeños ciudadanos nacionales, como por ejemplo establecimiento y funcionamiento continuo de gobiernos democráticos estudiantiles en las escuelas, y reportarlos periódicamente como ejemplos de prácticas democráticas

Así, el reto por profundizar la práctica y evaluación en educación ciudadana, que aparece como fundamental en las mentes y discursos de muchos educadores latinoamericanos actualmente, tal vez requiera pensar fuera de algunos moldes tradicionales. Pensamos que es un reto interesante e importante para el desarrollo pleno de los estudiantes de la región, como individuos y grupos humanos democráticos. Se trata de un reto de interés para todos los que quieran pensar en formas comprensivas de mejorar la educación y evaluar sus resultados, retroalimentando y mejorando el proceso continuamente.

²⁵ Ver <http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/PAapxA.pdf> para una descripción de los métodos usados en una evaluación del desempeño grupal en matemática en la prueba TIMSS de 1995.

Referencias

Amadeo J.A., Torney-Purta J., Lehmann R., Husfeldt V. & Nikolova R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Banks J. (2008), Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129 -139

Barrantes R., Peña J. & Luna D. (2008). Políticas Educativas de Formación Ciudadana en Huamanga y Abancay. *Memoria: Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*, No 4, pp. 19-29.

Barrera O. (2009) La Evaluación de la Educación Cívica y Ética en México. Un recorrido por 3° de Primaria y 3° de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 2 No1, pp 115-129.

Benninga, J. S. (1991). *Moral, Character and Civic Education in the Elementary School* (Editor). Nueva York: Teachers College Press.

Cox, C. (2005). La experiencia de Chile. En Espinola V. (Editora). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 85-89). Washington D. C.: Secretaría del Diálogo regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.

Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005), Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cueto, S., Andrade, F. & León, J. (2003). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. *Documento de Trabajo 44*, GRADE. Lima, Perú.

Crick R. D. & Joldersma C. (2007). Habermas, Lifelong and Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 77-95

Dibós, A., Frisancho, S., & Rojo, Y. (2004) Propuesta de Evaluación de Formación Ciudadana. *Documento de trabajo 8 UMC*. Ministerio de Educación.

Espinola V. (2005a) (Editora). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington D. C.: Secretaría del Diálogo regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.

Espinola V. (2005b). Educación Ciudadana para los Jóvenes de la Aldea Global. En *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una*

perspectiva comparativa (pp. 1-20). Washington D. C.: Secretaría del Diálogo regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.

Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balances y Desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.

Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de curriculum en América Latina*. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL.

Gómez-Morín, L. (2005). La experiencia de México. En Espinola V. (Editora). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 97-101). Washington D. C.: Secretaría del Diálogo regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.

Giroux H. (1992), Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government. *Educational Researcher*, 21 (4), 4-11.

Hinde, E. R. (2008). Civic education in the NCLB era: The contested mission of elementary and middle schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (1), 74-86.

Husfeldt, V. y Torney-Purta, J. (2004). Development of the CIVED Instruments En *IEA Civic Education Study Technical Report*. Shulz W. y Sibberns H (Editores), pp. 17-26. Amsterdam: The International Association for the Evaluation Achievement.

IEA (2007). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: ACER, IEA and Università defli Studi Roma Tre.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México*. México: INEE.

Jaramillo, R. (2005). La experiencia de Colombia. En Espinola V. (Editora). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 91-95). Washington D. C.: Secretaría del Diálogo regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.

Kahne, J. & Sporte, S. (2008) Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*. September, Vol. 45 No 3 pp 738-766.

Latinobarómetro (2008). *Informe 2008*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro. Recuperado de www.latinobarometro.org el 4/2/2009.

Lehmann, R. (2004). Overview of the IEA Civic Education Study. En *IEA Civic Education Study Technical Report*. Shulz W. y Sibberns H., (Editores), pp. 76-16. Amsterdam: The International Association for the Evaluation Achievement.

Martínez, F. (2007). EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. Presentación realizada en el marco del 90° Congreso Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia, A. C. México, D. F.

Ministerio de Educación de Perú (2001). Resultados de las pruebas de ciencias sociales y ciencias naturales. Evaluación Nacional de 1998, *Boletín CRECER* 7. Lima: autor.

Ministerio de Educación de Chile (2003). Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio internacional de Educación Cívica. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Perú (2005a). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Perú (2005b). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Quinto grado de Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2007a). *Resultados Nacionales SIMCE 4° y 8° de Educación Básica*. Santiago: Unidad de Currículo y Evaluación; Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2007b). *Resultados para Docentes y Directivos. 8° de Educación Básica*. Santiago: Unidad de Currículo y Evaluación; Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Formar para la Ciudadanía.... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: autor.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ICFES e IEA (2001). *Informe Educación Cívica en Colombia. Una Comparación Internacional*. Bogotá: Autores.

Osler, A. y Starkey, H. (2005). Avances en educación ciudadana: prácticas de calidad en países industrializados. En Espinola V. (Editora). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington D. C.: Secretaría del Diálogo regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.

Paes de Barros, R., Ferreira, F., Molinas, J. y Saavedra, J. (2008). *Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.

Print M. (2007), Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 325-345

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G. Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Alwyn, M y Wolf, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Documento No 40. Santiago: PREAL.

Reimers, F. (2000). *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas* (Editor). Boston: Harvard University.

Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2005). Educación para la ciudadanía democrática en escuelas secundarias en América Latina. Trabajo preparado para la Reunión del Diálogo Regional en Educación del Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=762829> el 20/1/2009.

Shulz W. y Sibberns, H. (Editores) (2004) *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation Achievement.

Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W., Losito B. & Mintrop H. (2001), *Citizenship and Education in Twenty- eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam and Wshington D.C.: IEA and National Council for Social Studies.

Torney-Purta J. & Amadeo J-A. (2004). *Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education. An Empirical Analysis Highlighting the Views of Students and Teachers. Executive Summary*. Washington D.C.: Organización de Estados Americanos.

Anexo 1. Estándares básicos de competencias ciudadanas en Colombia

En el presente anexo se presentan solamente los estándares generales por grado y área. Para los estándares específicos ver Ministerio de Educación (2003), de donde han sido tomados textualmente los contenidos del cuadro a continuación.

Grado	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Primero a tercero	Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado el buen trato y el respeto por mi mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc).	Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumpla.	Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.
Cuarto a quinto	Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños	Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.	Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.
Sexto a séptimo	Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).	Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.	Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.
Octavo a noveno	Construyo relaciones pacíficas	Participo o lidero iniciativas	Rechazo las situaciones de

	que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.	democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticas.	discriminación y exclusión social en el país, comprende sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.
Décimo a undécimo	Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global	Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional	Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.

Anexo 2. Estándares Nacionales para Cívica y Gobierno de los Estados Unidos

En el presente anexo se resumen brevemente las principales características de los estándares que desarrolló el Centro para Educación Cívica de los Estados Unidos por encargo del Departamento de Educación de los Estados Unidos y una fundación (*The Pew Charitable Trusts*)²⁶. Dado el sistema federal de los Estados Unidos, los estándares nacionales son voluntarios para cada Estado. Están dirigidos a estudiantes desde kindergarten hasta el fin de la secundaria. Los estándares se basan en una concepción de la educación cívica como soporte de las redes sociales: “Se ha reconocido desde la fundación del país que la educación tiene una misión cívica: preparar ciudadanos informados, racionales, humanos y participantes que estén comprometidos con los valores y principio de la democracia constitucional de los EE. UU.” Así, se busca que los estándares ayuden en los colegios a “desarrollar ciudadanos competentes y responsables que poseen un compromiso razonado a los valores y principios fundamentales que son esenciales en la preservación y mejora de la democracia constitucional de los EE. UU.” Las disciplinas en que se basan los estándares son la filosofía política, ciencia política, derecho (en particular constitucional) e historia.

Los estándares mismos se han dividido en tres niveles: Kindergarten a 4º grado, 5º a 8º grados y 9º a 12º grados. En el documento para cada nivel se señalan: A) *Metas*, que son objetivos generales. B) *Estándares*, que son para estudiantes, docentes y escuelas. Los estándares para estudiantes especifican lo que estos deberían saber y poder hacer (estándares de contenido), así como el nivel al que se deberían desempeñar (estándares de desempeño). Estos últimos se plantean de modo que se pueda diagnosticar el rendimiento en tres niveles: básico, proficiente y avanzado (aunque este aspecto de los estándares no se ha desarrollado como sí el de contenidos). Los estándares para docentes especifican las características que estos deberían tener para poder asumir la enseñanza. Finalmente los estándares para la escuela se refieren principalmente a las oportunidades que estas deberían proveer para el aprendizaje de los estudiantes. C) *Estándares de contenido y habilidades intelectuales y participativas*, que se refiere a las habilidades que los estudiantes deberían poder demostrar en cuanto a los contenidos. Por ejemplo en habilidades intelectuales se deberían desarrollar habilidades relacionadas con identificar, describir, explicar, evaluar una posición, tomar una perspectiva y defenderla. En habilidades participativas se mencionan estándares vinculados a monitorear el gobierno y la política e influir en ellos.

El siguiente cuadro contiene los principales temas, a nivel general, de los cuales se desprenden los estándares de contenido: 1. ¿Qué es el gobierno y qué debería hacer? (K a 4º grado). 2. ¿Qué es vida cívica, política y gobierno? (5º a 8º y 9º a 12º grados). 3. ¿Cuáles son los valores y principios básicos de la democracia en los Estados Unidos? (K a 4º grado). 4. ¿Cuáles son los fundamentos del sistema político de los Estados Unidos? (5º a 8º y 9º a 12º grados). 5. ¿Cómo es que el gobierno establecido por la Constitución personifica los propósitos, valores y principios de la democracia en los Estados Unidos?

²⁶ Los contenidos que se resumen aquí han sido tomados y traducidos por el autor de diversas secciones del portal <http://www.civiced.org/index.php?page=stds>. El portal del Centro contiene recursos y materiales sobre educación cívica.

(todos los grados). 6. ¿Cuál es la relación entre los Estados Unidos y los otros países en temas globales? (todos los grados). 7. ¿Cuáles son los roles de los ciudadanos en la democracia en los Estados Unidos? (todos los grados). Para cada caso se especifican estándares de contenido adaptados al nivel educativo que corresponda.

El documento es amplio sobre todo en cuanto a estándares de contenidos. A continuación un ejemplo de estándar de contenido para el tema de roles ciudadanos para el nivel 9º a 12º grados:

“Derechos personales. Los estudiantes deberían poder evaluar, tomar y defender posiciones en temas vinculados a derechos personales. Para lograr este estándar los estudiantes deberían poder:

- explicar el significado de derechos personales, diferenciándolos de derechos políticos, por ejemplo el derecho a la privacidad o el derecho a la libertad de conciencia como diferentes del derecho político de reunirse pacíficamente y pedir rectificaciones por una queja.
- identificar declaraciones en documentos mayores de derechos personales, por ejemplo la Declaración de Independencia... la Constitución de los Estados Unidos...
- Explicar la importancia para los individuos y la sociedad de derechos personales como: libertad de pensamiento y conciencia; privacidad y autonomía personal; libertad de expresión y asociación; libertad de movimiento y residencia; derecho a un proceso justo y equidad ante la ley.
- explicar cómo los derechos personales están asegurados en la democracia constitucional de los Estados Unidos por medios como el estado de derecho, el equilibrio de poderes, independencia del sistema judicial y una ciudadanía vigilante.
- evaluar temas contemporáneos que involucran la cuestión de derechos personales, por ejemplo restricciones en la membresía a una organización, rezo en la escuela, hostigamiento sexual y rehusarse a dar ayuda médica.”

Es claro que los estándares de los Estados Unidos han sido pensados para ese país, pero como otros documentos referenciados aquí podrían servir como insumo para pensar en planteamientos similares para América Latina.

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/la-evaluacion-estandarizada-de-la.html>